Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570979
Centre d'intérêt: 260

Emond, Maurice, 1941-.

Projet de formation. 2, Un modèle d'intervention éducative / Maurice Emond, Michèle Trottier ; [pour la] Commission scolaire des Mille-Iles, Service de l'éducation des adultes. -- Laval : Le Service, 1985.
x, 92 f. ; 28 cm.

En tête du titre: Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement. Bibliogr.: f. 86-88.

ISBN 2-920586-17-3

Descripteur(s): *Adulte *Déficient mental *Programme de formation *Autonomie *Intégration sociale *Activité éducative *Opinion de l'enseignant *Philosophie de l'éducation *Rôle du formateur *Organisation pédagogique *Pratique pédagogique *Evaluation de programmes *Education des adultes

L'expérience d'intervention éducative que les auteurs ont menée auprès de personnes adultes handicapées mentalement entre 1979-1984, leurs réflexions et leurs écrits quotidiens leur ont permis de mettre en évidence des éléments qui leur paraissent fondamentaux pour mener une intervention éducative à caractère andragogique auprès de ces personnes. Le programme de formation à l'autonomie que fut expérimenté visait le développement personnel, le développement social et l'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement. Il a évolué et a cheminé tout au long des cinq années d'expérimentation. Les auteurs présentent ce programme à titre de modèle, en soulignant certaines caractéristiques qui en font un programme pertinent, dosé et validé par le temps.

Une première partie, intitulée "La philosophie de notre modèle d'intervention éducative", généralise les constatations exposées dans le Volume I. Elle en dégage les perceptions à l'égard des personnes adultes handicapées mentalement, de leur milieu familial et de leur environnement social. La deuxième partie du document présente le cadre pédagogique du modèle d'intervention éducative, c'est-à-dire son cadre organisationnel général ainsi que la démarche pédagogique qui lui est inhérente.

Ce volume est un document de réflexion et un guide destiné à des personnes travaillant à favoriser l'autonomie et l'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement. Le modèle d'intervention andragogique proposé cherche, avant tout, à permettre à la personne adulte handicapée mentalement de s'approprier ce qu'elle est, de s'approprier ses rapports avec son environnement social. C'est une intervention qui vise à "apprendre à apprendre".

Type de document: d

EDUQ 8570979

COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES

SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

PROGRAMME DE FORMATION À L'AUTONOMIE POUR DES PERSONNES ADULTES HANDICAPÉES MENTALEMENT

PROJET DE FORMATION: VOLUME II

UN MODÈLE D'INTERVENTION ÉDUCATIVE

EMOND, MAURICE

TROTTIER, MICHÈLE

LAVAL, NOVEMBRE 1985

EDUQ 8570979

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier:

- monsieur Lino Mastriani, responsable des dossiers clientèles et thématiques en formation socio-culturelle, pour sa collaboration,

- la Direction de l'éducation des adultes du secteur préscolaire, primaire et secondaire, pour son aide financière,

- mesdames Francine Charron-Emond, Lise Chevrier-Doucet et monsieur Donald Millaire, formateurs au projet de formation à l'autonomie, pour leur participation aux rédactions préliminaires, pour leurs contributions pédagogiques et pour leur rôle de personnes-ressources.

Responsable: Maurice Emond
Conseiller pédagogique
Commission scolaire des
Mille-Iles
Service de l'éducation des
adultes
203 boulevard Sainte-Rose
Sainte-Rose, Laval H7L 1L5
(514) 625-6951

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
quatrième trimestre 1985

ISBN: 2-920586-17-3

COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES

SERVICE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

PROGRAMME DE FORMATION À L'AUTONOMIE

POUR DES PERSONNES ADULTES HANDICAPÉES MENTALEMENT

PROJET DE FORMATION: VOLUME II

UN MODÈLE D'INTERVENTION ÉDUCATIVE

EMOND, MAURICE

TROTTIER, MICHÈLE

LAVAL, NOVEMBRE 1985

Révision linguistique: Cécile Pomerleau
Dactylographie et mise en page: Lise Cloutier
Madelaine Maltais

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1re PARTIE 4

La philosophie de notre modèle d'intervention éducative

PRÉSENTATION DE LA 1re PARTIE 5

I. NOS PERCEPTIONS 6

1.1 Nos perceptions à l'égard des personnes handicapées mentalement 6

1.1.1 Les personnes adultes handicapées mentalement sont des adultes à part entière 6

1.1.2 Les personnes adultes handicapées mentalement sont d'abord et avant tout des personnes et non des handicaps 12

1.1.3 Les personnes adultes handicapées mentalement deviennent autonomes de façon progressive 13

1.1.4 Les personnes adultes handicapées mentalement sont des "apprenants" 15

1.2 Notre perception à l'égard du milieu familial 17

1.3 Notre perception à l'égard de l'environnement social 19

II. NOS CONCEPTIONS ÉDUCATIVES 21

2.1 Notre conception à l'égard de la démarche pédagogique 21

2.2 Notre conception à l'égard du formateur 22

2.2.1 Le rôle du formateur 23

2.2.2 La relation d'aide éducative 29

2.2.2.1 La relation d'aide et l'apprenant 30

2.2.2.2 La relation d'aide et le milieu familial 34

2.2.2.3 La relation d'aide et l'environnement social 35

2.3 Notre conception à l'égard du programme 36

2.3.1 Notre approche 36

2.3.2 Nos objectifs 38

2.3.3 L'orientation de notre programme 40

2.3.3.1 Un lieu de passage 40

2.3.3.2 Un lieu de changement 42

2.3.3.3 Un lieu de prise en charge 44

2.3.3.4 Un lieu de socialisation 47

2.3.3.5 Un lieu d'intégration sociale 49

2e PARTIE 50

Le cadre pédagogique de notre modèle d'intervention éducative

PRÉSENTATION DE LA 2e PARTIE 51

I. LE CADRE GÉNÉRAL 52

1.1 Les grands axes d'intervention 52

1.2 Les étapes de notre programme 55

1.2.1 Les étapes inhérentes à la structure organisationnelle 57

1.2.2 Les étapes inhérentes à la structure pédagogique 58

1.2.2.1 Les étapes contractuelles 58

1.2.2.2 Les étapes de formation 60

1.2.2.3 L'étape de l'évaluation 61

II. LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE 63

2.1 Première étape : L'étape de la préparation 66

2.2 Deuxième étape : L'étape du contrat d'apprentissage 67

2.3 Troisième étape: L'étape de l'apprivoisement 69

2.4 Quatrième étape: L'étape du plan de formation individualisé 70

2.5 Cinquième étape: L'étape du développement 72

2.6 Sixième étape : L'étape du transfert 75

2.7 Septième étape : L'étape de l'évaluation 76

2.7.1 L'évaluation du cheminement de l'apprenant 77

2.7.2 L'évaluation de la dynamique pédagogique 78

2.7.3 L'évaluation de l'intervention auprès de la famille de l'apprenant 79

2.7.4 L'évaluation des interventions collectives auprès du groupe de parents 80

2.7.5 L'évaluation des interventions auprès de l'environnement social 80

2.8 Huitième étape : L'étape du retour et des perspectives 81

CONCLUSION 83

BIBLIOGRAPHIE 85

ANNEXES 89

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Dans un document précédent,[1] nous avons relaté notre expérience d'intervention éducative auprès d'une clientèle de personnes adultes handicapées mentalement. Ce riche vécu, additionné de réflexions et d'écrits quotidiens, nous a permis de mettre en évidence des éléments qui nous paraissent fondamentaux pour mener une intervention éducative à caractère andragogique auprès de ces personnes.

Ce programme de formation à l'autonomie que nous avons expérimenté, vise le développement personnel, le développement social et l'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement. Il a évolué et a cheminé tout au long de ses cinq années d'expérimentation, de telle sorte, que nous pouvons aujourd'hui, le présenter à titre de modèle, en y extrayant certaines caractéristiques qui en font un programme plus pertinent, mieux dosé et validé par le temps.

---

(1) EMOND, Maurice, TROTTIER, Michèle, *Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Projet de formation: Volume I, Une expérience d'intervention éducative*, C.S.M.I., S.E.A., novembre 1985, 246 p.

Pour faire la présentation de ce modèle d'intervention éducative, nous divisons notre document en deux parties. Dans la première partie intitulée "La philosophie de notre modèle d'intervention éducative", nous généralisons nos constatations du volume I, en y dégageant des perceptions à l'égard des personnes adultes handicapées mentalement, de leur milieu familial et de leur environnement social, et en y dégageant aussi nos conceptions éducatives à l'égard de la démarche pédagogique, à l'égard du formateur et à l'égard du programme.

Dans la deuxième partie du document, nous présentons le cadre pédagogique de notre modèle d'intervention éducative c'est-à-dire son cadre organisationnel général de même que la démarche pédagogique inhérente.

1RE PARTIE

LA PHILOSOPHIE DE NOTRE MODÈLE D'INTERVENTION ÉDUCATIVE

PRÉSENTATION DE LA 1re PARTIE

La philosophie de notre modèle d'intervention éducative qui émane de notre expérience auprès de personnes adultes handicapées mentalement, prend racine dans nos perceptions à l'égard de ces personnes, de leur milieu familial et de leur environnement social et se complète au niveau de l'action pédagogique, par des conceptions éducatives à l'égard de la démarche pédagogique, à l'égard du formateur et à l'égard du programme.

I. NOS PERCEPTIONS

1.1 Nos perceptions à l'égard des personnes adultes handicapées mentalement

1.1.1 Les personnes adultes handicapées mentalement sont des adultes à part entière

Considérer les "déficients mentaux" [2] comme des adultes à part entière, c'est aller à l'encontre des tabous qui sévissent dans notre société. C'est socialement parlant, tenir une gageure de taille, sur laquelle nous avons articulé la philosophie de notre modèle d'intervention éducative auprès des personnes adultes handicapées mentalement.

Considérer les "déficients mentaux" comme des adultes à part entière, c'est reconnaître comme admissible à la notion d'adulte, une catégorie d'individus considérés très souvent comme marginaux. C'est socialement parlant,

---

[2] *Désignation volontaire.*

vivre en plein paradoxe où, d'un côté, on a peine à reconnaître aux personnes adultes handicapées mentalement leur identité d'adulte, et d'un autre côté, à cause de leur âge et de leur physique, on voudrait qu'ils assument leur autonomie sur divers plans et qu'ils soient responsables d'eux-mêmes.

Devant ce paradoxe social, nous avons pris le parti de les considérer comme des adultes à part entière même si ces adultes éprouvent eux-mêmes de la difficulté à se définir comme tels. Mais, une telle prise de parti ne va pas sans heurter les tabous sociaux qui conditionnent souvent sans merci la vie des personnes adultes handicapées mentalement.

Même s'ils ont atteint l'âge adulte et qu'ils en ont toutes les apparences, ils décontenancent souvent leurs interlocuteurs par leur langage "enfantin", la simplicité de leur pensée et la logique unidimensionnelle de leur raisonnement. C'est pourquoi, plusieurs se sentent mal à l'aise devant le handicap

intellectuel de ces personnes et se sentent déroutés par leur supposé "manque d'intelligence" et de "rationnalité".

Et, parce que le langage populaire les appelle les "mongols", les "retardés" ou les "mentaux", ils perdent la vertu d'un état humain pour n'être plus désignés que par leur handicap. Parce qu'ils sont différents, ils sont considérés comme bizarres, ils font peur, ils inquiètent. Ils sont évités, mis de côté, comme s'ils étaient contagieux. Ils dérangent et leur différence les rend, en quelque sorte hors normes, et constitue un handicap sérieux empêchant souvent d'établir avec eux un véritable contact humain.

À cause de ces préjugés, ils sont généralement étiquetés comme de petits enfants à l'intérieur de grands corps encombrants d'adultes. Souvent, leur environnement social les infantilise et les réduit à l'état de dépendance. On ne leur fait pas toujours confiance et on croit souvent que leur évolution est irrémédiablement bloquée parce qu'on ne les connaît pas ou qu'on les connaît mal.

Pourtant, malgré ces idées préconçues, nous tenons quand même notre pari: ils sont des adultes à part entière! Ils le sont, bien sûr, par leur biologie, car leur corps a subi le mûrissement du temps, leurs hormones remplissent leurs rôles et leurs fonctions sexuelles sont actives même si souvent leurs besoins affectifs ne leur sont pas reconnus.

Ils sont aussi des adultes par leur dimension sensitive. Leur sensibilité a évolué en même temps que leur corps; ils ont les mêmes besoins d'amour, d'affection, de reconnaissance, d'estime, d'auto-accomplissement que tout autre adulte, mais, ils les expriment différemment, avec d'autres critères que ceux de la performance et de la réussite sociale. Ils ont aussi des aspirations caractéristiques de la vie des adultes: avoir un amour, un travail,...

Enfin, leur processus de réflexion logique même s'il a tendance à se développer plus lentement peut devenir de plus en plus articulé et ainsi subir un processus de mûrissement

qui les rend davantage aptes à faire des apprentissages qu'ils ne pouvaient pas effectuer auparavant. Il importe alors de mettre l'accent sur leurs capacités plutôt que sur leurs limites et de les traiter en adultes.

Pour eux, c'est souvent une question de rythme, l'horloge tourne moins rapidement mais elle tourne quand même. Ces adultes sont engagés sur le chemin de la maturité, mais à petits pas, et souvent, ces petits pas demandent à être soutenus patiemment.

Cette perception que nous avons des personnes adultes handicapées mentalement et cette volonté que nous avons de les considérer comme des adultes à part entière, nous amènent à reconnaître:

- qu'ils sont en quête d'autonomie et d'identité comme beaucoup d'entre nous;
- qu'ils sont capables d'identifier leurs besoins, leurs intérêts,...;

- qu'ils sont capables de faire des choix, de prendre des décisions,...;
- qu'ils sont capables de se fixer des objectifs,...;

donc,

- qu'ils sont capables de se prendre en charge et de prendre en charge leur démarche de formation.

Cependant, même si nous considérons les apprenants adultes handicapés mentalement comme responsables de leurs apprentissages, cette responsabilité est d'abord partagée, c'est-à-dire qu'il y a, au tout début, une co-responsabilité qui permet au formateur d'aider les apprenants à identifier des besoins qui les amèneront ensuite vers une plus grande autonomie, vers une véritable responsabilité de leurs apprentissages.

Les apprenants adultes handicapés mentalement veulent un changement dans leur vie quotidienne mais ne savent pas toujours l'identifier. Le formateur cherche donc à leur faire vivre des

situations qui leur permettront ensuite de faire un choix des apprentissages qu'ils veulent réaliser. Les apprenants restent ainsi au centre de leur développement; ils participent à toutes les étapes de leur apprentissage de telle sorte qu'ils en restent les agents.

1.1.2 Les personnes adultes handicapées mentalement sont d'abord et avant tout des personnes et non des handicaps.

En portant un regard sur les personnes adultes handicapées mentalement, sur leurs connaissances, sur leurs expériences, sur leurs capacités et sur leurs réalisations plutôt que sur leurs limites, nous mettons l'accent sur la globalité de ces personnes, au lieu de faire du handicap, leur globalité. Nous refusons de les étiqueter, de peur de masquer leurs capacités derrière leur handicap. C'est pourquoi, nous mettons le focus sur la personne humaine avec toutes ses possibilités, sur ce qu'elle est, sur ses besoins, sur sa

réalité quotidienne de même que sur sa capacité de croissance et de développement. Ainsi, nous misons sur le potentiel de développement personnel des personnes adultes handicapées mentalement et sur leurs capacités d'apprentissages: capacité d'apprendre à intervenir davantage dans un monde d'adultes, capacité d'apprendre à recourir à un schéma de références d'adultes et d'agir en conséquence, ...

1.1.3 Les personnes adultes handicapées mentalement deviennent autonomes de façon progressive.

Même si nous avons pris un parti favorable à l'égard des personnes adultes handicapées mentalement en ce qui concerne leurs capacités de développer leur autonomie, nous serions naïfs de croire et d'exiger qu'une transformation radicale ou une métamorphose instantanée puisse se produire simplement à l'énoncé de cette assertion avec un petit coup de baguette magique, parce que tout simplement nous avons de bonnes raisons de les considérer comme des adultes à part entière et d'attendre que ces personnes se conduisent comme tels.

On ne devient pas autonome subitement, parce qu'on a l'âge d'exercer sa responsabilité civile ou l'âge requis pour le mariage ou encore parce qu'il est temps de gagner sa vie ou de s'assumer. La personne devient autonome progressivement, en passant par diverses étapes qui l'amènent à réaliser de plus en plus son accomplissement et la maturation de ses capacités.

Si, pour beaucoup de personnes, ce processus suit un développement en fonction de l'âge, il n'y est pas relié de façon intrinsèque. Les étapes peuvent arriver plus tôt ou plus tard, dépendant du rythme de l'évolution personnelle ou sociale de chacun face aux événements de la vie. Dans le cas des personnes adultes handicapées mentalement dont l'horloge personnelle et sociale tourne au ralenti ou selon un autre rythme, l'acquisition de l'autonomie s'effectue d'une façon plus tardive mais la plupart des apprenants finissent quand même par y arriver.

1.1.4 Les personnes adultes handicapées mentalement sont des "apprenants".

À nos yeux, les personnes adultes handicapées mentalement sont des "apprenants" car elles sont véritablement au centre de leur propre démarche éducative d'autonomie. Nous ne les considérons pas seulement comme des "bénéficiaires" de services, ni comme des "clients" consommateurs d'apprentissages, ni comme des "participants" à un programme structuré d'avance, mais nous les considérons comme des adultes capables d'apprentissages et capables d'arriver à prendre en charge leur propre démarche d'autonomie.

Ils sont des "apprenants" car ils ont déjà fait des apprentissages, qu'ils en font au moment de leur démarche et qu'il leur en reste à faire. Dans cette mesure, l'acte d'apprendre se situe au centre de leur développement. C'est ainsi que pour nous, le terme "apprenant" définit le mieux l'état et la situation de ces personnes dans ce qu'elles vivent et dans ce que nous vivons avec elles.

C'est donc dire que nous considérons les personnes adultes handicapées mentalement comme des apprenants, au même titre que tout autre apprenant adulte. Nous entrons en contact avec des personnes qui vont changer quelque chose à leur savoir, à leur savoir-faire, à leur savoir-être, à leurs attitudes et à leur comportement et nous allons fournir notre assistance à ces apprenants en démarche d'autonomie.

Nous misons sur leur engagement à l'acte d'apprendre de manière volontaire et responsable. Nous nous basons sur leur motivation du moment comme un puissant moteur pour apprendre à partir de leur vécu quotidien. Nous croyons que ces personnes, même si elles sont handicapées, sont engagées comme organismes vivants dans un mouvement continu vers la santé, la croissance et l'épanouissement, ce qui constitue le principe même de la vie.

Enfin, nous croyons que ces apprenants peuvent cheminer personnellement et peuvent beaucoup apprendre, à la condition de les respecter dans leur rythme et de les écouter à partir de leurs besoins, au lieu de les organiser dans ce que nous croyons bon pour eux.

1.2 Notre perception à l'égard du milieu familial

Le milieu familial de la personne adulte handicapée mentalement exerce une grande influence sur cette dernière et peut, de par son rapport avec celle-ci, ou ralentir ou accélérer son processus de développement et l'acquisition de son identité personnelle.

De par cette influence, nous reconnaissons à la famille un premier rôle bien spécifique, soit celui d'être l'initiateur de la démarche d'autonomie de la personne adulte handicapée mentalement. En effet, la famille a influencé et influence l'apprenant dans sa façon d'apprendre, dans sa façon de faire, dans sa façon d'être et par conséquent, dans sa façon d'acquérir son autonomie. C'est ainsi que le milieu

familial est un lieu éducatif et un modèle d'apprentissage pour l'apprenant en démarche d'autonomie.

De par cette influence, nous reconnaissons aussi à la famille, un rôle de support et de soutien à la démarche d'autonomie de l'apprenant. Ce rôle suppose alors de la part de la famille:

- d'avoir la volonté de participer à la démarche d'autonomie de l'apprenant;
- de reconnaître qu'elle est un lieu de prolongement et de réinvestissement des acquis;
- de supprimer certains obstacles à l'autonomie tels que la surprotection et la sous-estimation des capacités et du potentiel de l'apprenant.

Pour être conséquents à cette perception que nous avons du rôle de la famille, nous nous reconnaissons la tâche éducative d'encourager les familles dans le support à apporter à l'adulte en apprentissage. C'est ainsi que, par la relation d'aide à établir avec les familles, il importe:

- de leur aider à cheminer dans leur rôle de support à l'apprenant;

- de susciter chez elles, une ouverture en ce qui regarde l'avenir de leur "jeune" adulte;
- de faire en sorte que leur culpabilité se transforme en des énergies propices au dépassement du handicap et de sa définition restrictive.

1.3 Notre perception à l'égard de l'environnement social

Viser l'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement, nous amène à reconnaître à l'environnement social un rôle de support et de complément éducatif dans le processus de développement de l'autonomie de l'apprenant. En effet, le milieu offre une foule de situations réelles de vie qui peuvent permettre à l'apprenant d'exercer son autonomie en prenant des décisions, en faisant des choix, en mettant en action son jugement, son raisonnement, en l'obligeant à poser des gestes conséquents avec sa démarche de prise en charge,...

Cet apport de l'environnement, appuyé par un suivi approprié, donne à l'action éducative d'un tel projet de formation, un impact pédagogique plus pertinent, mieux dosé et incarné dans le réel.

C'est ainsi qu'en travaillant en concertation avec l'environnement social, nous utilisons l'action des autres pour apporter une amélioration et un complément à notre action éducative.

II. NOS CONCEPTIONS EDUCATIVES

2.1 Notre conception à l'égard de la démarche pédagogique

Pour être conséquente avec nos perceptions à l'égard des personnes adultes handicapées mentalement, de leur milieu familial et de leur environnement social, la démarche pédagogique doit, selon nous, mettre en lumière les deux caractéristiques suivantes:

- être une démarche d'apprentissage qui se situe dans une perspective de développement et d'évolution des personnes adultes handicapées mentalement;
- être une démarche d'apprentissage qui s'appuie sur le rapport intime entre le développement de l'autonomie chez l'apprenant et le rapport éducatif établi avec son environnement.

Pour arriver à se situer dans une telle perspective de développement et d'évolution, tout en tenant compte du milieu environnemental de l'apprenant, la démarche d'apprentissage doit aussi, selon nous:

- créer des conditions favorables à l'émergence des besoins des apprenants (relation d'aide éducative);
- créer des conditions d'apprentissage adaptées aux apprenants (individualisation des objectifs, respect du rythme de l'apprenant, processus de négociation,...);
- axer l'intervention sur des situations de réussite (développement d'une image positive de soi);
- chercher à relier les apprentissages à la réalité quotidienne des apprenants (motivation);
- axer la pédagogie sur des exigences conséquentes à une situation de vie comme personne adulte autonome (non "infantilisante", non "protectionniste");
- se vivre en concertation avec l'apprenant, la famille et l'environnement social.

2.2 Notre conception à l'égard du formateur

C'est en partant de l'assertion que les adultes handicapés mentalement sont les principaux responsables de leurs apprentissages, que nous définissons

le formateur comme un agent d'aide, un "facilitateur", un andragogue qui utilise la relation d'aide éducative pour faciliter aux apprenants l'appropriation de leurs apprentissages.

Aussi, pour mieux saisir toute la portée de cet énoncé, nous explicitons ci-après, en quoi le formateur peut jouer un rôle d'agent d'aide et aussi quelles sont les caractéristiques inhérentes à une relation d'aide éducative qui vise la stimulation et l'encouragement à la croissance et au développement par une utilisation maximale du potentiel de l'adulte.

2.2.1 Le rôle du formateur

Comme on l'a mentionné, le formateur est un agent d'aide. Il sert de "facilitateur" à l'apprenant dans son implication au processus d'exploration et de découverte. Son intervention se doit d'être congruente avec la conviction que la personne adulte handicapée mentalement est capable de cheminer et de choisir ses options de vie.

Son approche, centrée sur l'apprenant, consiste à lui aider à trouver des réponses à ses besoins. Il travaille avec lui à la découverte de significations qui soient proches de ses besoins et de son "moi". Il s'appuie sur son savoir, sur son savoir-faire et sur son savoir-être de même que sur sa motivation et sur celle de l'apprenant pour aider ce dernier à confronter ses problèmes et à découvrir des solutions qui lui sont adéquates.

À partir de la compréhension de ces nouvelles significations, le formateur donne à l'apprenant l'occasion d'acquérir des attitudes et des comportements qui le rendent davantage autonome. Son intervention se fait à partir des indications que ce dernier lui fournit à travers son cheminement personnel dans le processus de découverte et de transformation.

Le formateur se concentre donc à créer des conditions qui permettent à l'apprenant de trouver des solutions à ses problèmes et d'amorcer des changements face à des situations

qu'il vit. La responsabilité pour atteindre ces résultats n'est pas son "apanage exclusif" mais elle est partagée avec l'apprenant. Il a un rôle d'aidant, de "facilitateur" dont l'habileté consiste à faire avancer le processus et à en rendre conscient l'apprenant.

Ce rôle de support est cependant progressif. En effet, au début de l'intervention, le formateur prend plus de place, son pouvoir est à son maximum. Mais, au fur et à mesure que l'apprenant prend confiance en lui, le pouvoir du formateur est alors utilisé comme support à l'apprenant dans son cheminement vers une plus grande autonomie et vers une prise de pouvoir sur sa situation d'apprentissage. Le rôle du formateur n'a alors rien du rôle scolaire traditionnel. Le formateur est un véritable "designer" des activités d'apprentissage qu'il rend disponibles à l'apprenant.

Il devient un véritable "artiste", il crée des formes toujours nouvelles et adaptées aux besoins d'apprentissage de l'apprenant.

Cette forme est la conjonction d'un besoin d'accomplissement de l'apprenant et d'une idée pédagogique du formateur, en vue d'atteindre un "esthétisme" équilibré et fonctionnel. Le formateur est alors un créateur qui utilise les principes de l'art: la ligne, l'espace, le ton, la couleur, le relief.

- La ligne:

  Le formateur donne au processus et au modèle d'intervention, une direction, un mouvement, une continuité et une orientation en fonction des objectifs d'autonomie visés.

- L'espace:

  Il donne au programme une charpente: une longueur, une largeur et une profondeur. Il essaie d'établir un équilibre entre le programme et les activités de formation de façon à favoriser le développement de

l'autonomie chez l'apprenant. Il crée une ossature organisationnelle fonctionnelle adaptée.

- Le ton:

Le formateur tente de créer un climat favorable à l'apprentissage de l'autonomie. C'est lui qui donne le ton et la nuance au climat, et, puisqu'il l'influence de façon significative, il a la responsabilité de faire en sorte que, par son attitude et son comportement, le climat soit orienté de façon à ce qu'il devienne aidant pour les apprentissages visés.

- La couleur:

Il centre chaleureusement le processus sur la personne de sorte qu'elle puisse exprimer son individualité et sa créativité dans l'acceptation et le respect.

- Le relief:

Le formateur donne aux activités, une texture, un relief particulier qui vient favoriser la prise en charge de l'apprenant sur son propre développement.

Ainsi, l'intervention du formateur s'avère globale lorsqu'il établit le sens de l'harmonie, de l'unité et du renforcement mutuel parmi le jeu et l'équilibre de la ligne, de l'espace, du ton, de la couleur et du relief. En définissant le formateur comme un "designer", nous cherchons à mettre en lumière sa capacité créatrice de soutenir la démarche de formation à l'autonomie et à l'intégration sociale de la personne adulte handicapée mentalement.

En terminant ces commentaires sur le rôle du formateur, il convient de mentionner qu'une démarche d'apprentissage qui se veut centrée sur l'apprenant, implique

un changement important dans le rôle du formateur et qu'ainsi, ce dernier doit non seulement tendre vers l'acquisition d'attitudes fondamentales à une relation d'aide éducative signifiante mais qu'il doit aussi accompagner celle-ci d'un questionnement relatif à sa propre conception de l'autonomie. En effet, un formateur qui ne serait pas questionnant face à sa recherche de l'autonomie pourrait difficilement traduire, au niveau de ses implicites, une attitude d'ouverture par rapport au développement de l'autonomie chez l'apprenant.

2.2.2 La relation d'aide éducative

Le rôle du formateur prend sa source dans la relation d'aide éducative et cette dernière devient par le fait même, un des éléments de base de notre modèle d'intervention éducative. Aussi, notre relation d'aide s'applique au niveau de nos trois axes d'intervention soit avec l'apprenant, avec

le milieu familial et avec l'environnement social.

2.2.2.1 La relation d'aide et l'apprenant

La relation d'aide éducative que nous cherchons à établir avec l'apprenant, pourrait se définir comme suit:

C'est la relation qu'un formateur aidant accepte d'établir avec un apprenant consentant, à titre de facilitateur ou de catalyseur, de manière à aider cet apprenant à comprendre sa situation, à l'analyser et à prendre des décisions et des moyens qui l'amèneront vers un plus grand développement de son moi, de ses capacités, de son potentiel et d'une prise de conscience de ses rapports avec les autres en vue de son auto-accomplissement ou de sa réalisation en tant que personne humaine adulte vivant dans un environnement social donné.

De par cette définition, le formateur se doit de créer des conditions permettant une relation d'aide qui se veut d'égal à égal, d'adulte à adulte; à l'écoute des besoins de l'apprenant; sécurisante; signifiante; rattachée à certaines exigences.

- *Une relation d'aide d'égal à égal, d'adulte à adulte*, c'est-à dire une relation d'aide permettant le développement de rapports plus égalitaires, plus humains entre deux personnes aux prises avec des difficultés, des problèmes, des interrogations,..., entre deux personnes qui vivent des joies, qui éprouvent des émotions, qui caressent des rêves et des ambitions,..., qui ont des besoins de tendresse et d'affection et qui éprouvent des craintes,...; somme toute, entre deux personnes qui sont simultanément en démarche d'apprentissage.

- *Une relation d'aide à l'écoute des besoins de l'apprenant*, c'est-à-dire à l'affût de tout ce que l'apprenant laisse échapper au niveau de sa mimique, de

ses gestes, de ses paroles,... et ceci dans le but de mieux le connaître, de le percevoir à la fois dans sa globalité et dans sa spécificité et ainsi de lui aider à identifier des besoins fondamentaux lui permettant de progresser sur le chemin de son autonomie.

- *Une relation d'aide sécurisante*, c'est-à-dire une relation d'aide par laquelle l'apprenant, en se sentant écouté et surtout accepté tel qu'il est avec ses forces et ses faiblesses, apprend à faire confiance au formateur et à se sentir en sécurité avec lui.

- *Une relation d'aide signifiante*, c'est-à-dire une relation d'aide qui permet au formateur de sentir qu'il rejoint l'apprenant dans

ce qu'il vit et qu'il peut être un support à sa démarche d'autonomie en l'amenant à exploiter ses possibilités et en le stimulant positivement pour qu'il puisse entrevoir des changements réalistes à sa situation.

- *Une relation d'aide rattachée à certaines exigences*, c'est-à-dire une relation d'aide qui évite "l'infantilisme" et le "protectionnisme", pour axer son orientation sur des exigences conséquentes à une situation de vie comme personne adulte autonome, pour ainsi éviter d'ouvrir la porte à des attitudes de dépendance et de surprotection.

2.2.2.2 La relation d'aide et le milieu familial

La relation d'aide éducative que le formateur établit avec la famille est centrée sur une démarche de support à l'autonomie d'une personne adulte handicapée mentalement. Tenant compte de cette orientation, le formateur vise par sa relation d'aide éducative à la famille:

- à supporter les parents dans leur volonté à être un soutien à l'apprentissage pour leur "jeune" adulte handicapé mentalement;
- à stimuler leur réflexion face à ce rôle;
- à les habiliter à être de meilleurs supports à l'apprentissage de leur "jeune" en les amenant à établir avec lui une relation d'adulte à adulte;

- à les encourager à cheminer eux aussi dans la recherche de leur propre autonomie.

2.2.2.3 La relation d'aide et l'environnement social

Avec l'environnement social, le formateur établit une relation d'aide qui cherche à amener le milieu:

- à mieux connaître, comprendre et accepter les personnes adultes handicapées mentalement;
- à établir avec eux des rapports plus compréhensifs et plus acceptants;
- à leur reconnaître une place à part entière dans la société;
- à collaborer ou participer à leur intégration sociale.

2.3 Notre conception à l'égard du programme

Nos perceptions à l'égard des personnes adultes handicapées mentalement, de leur milieu familial et de leur environnement social, de même que nos conceptions à l'égard de la démarche pédagogique, du rôle du formateur et de la relation d'aide à établir, se concrétisent au niveau de notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, par une approche, des objectifs et une orientation qui y sont conséquents.

2.3.1 Notre approche

Notre programme adopte une approche centrée sur l'apprenant, c'est-à-dire, une approche qui part du vécu de l'apprenant et qui tient compte de ses principales caractéristiques soit, l'image qu'il a de lui-même, les expériences qu'il a accumulées, la motivation qui l'habite ainsi que le désir qu'il a d'actualiser ses apprentissages. *C'est une approche qui part de la personne adulte handicapée*

mentalement, et ce, comme une personne vivant dans un environnement social spécifique et cherchant à s'intégrer à une collectivité.

Cette approche véhicule alors deux dimensions:

- une dimension andragogique puisqu'elle est centrée sur la personne adulte handicapée mentalement, sur son vécu, sur ses acquis, sur ses expériences... en regard de son milieu de vie spécifique;
- une dimension socialisante puisqu'elle favorise l'intégration sociale de l'apprenant en cherchant à lui aider à prendre sa place dans sa collectivité, en fonction de sa personnalité.

C'est ainsi que par cette approche andragogique et socialisante, notre programme fait en sorte que l'apprenant soit au coeur même de son apprentissage tout en étant continuellement en rapport avec ce qu'il a besoin personnellement comme individu handicapé dans son milieu intime de vie.

Aussi, nous pourrions dire que c'est une approche incarnée dans le factuel, plutôt qu'une approche à la personne adulte handicapée mentalement extirpée de son milieu intime de vie.

2.3.2 Nos objectifs

Comme son nom l'indique, notre programme de formation vise l'autonomie des personnes adultes handicapées mentalement. Ainsi, il cherche à permettre le développement personnel et social de ces personnes, tout en cherchant à les rendre capables de s'intégrer socialement et de s'autoréaliser à travers la démarche qui leur est proposée.

L'objectif général que l'on poursuit est alors de permettre aux apprenants:

- de prendre conscience de leur capacité d'apprentissage dans leur vie quotidienne,
- de faire des apprentissages significatifs et transférables dans leur vécu familial et social.

Pour ce faire, nous visons aussi les objectifs pédagogiques suivants:

- rendre l'apprenant capable de relever des défis et de faire la transition d'un monde de dépendance à un univers plus autonome;
- fournir à l'apprenant le soutien lui permettant de faire émerger, croître et grandir son identité d'adulte;
- encourager l'apprenant à développer le domaine de ses perceptions et son système de croyances, de valeurs, d'attitudes;
- amener l'apprenant à reconnaître et à croire en ses capacités de développement personnel et social;
- motiver l'apprenant à apprendre;
- habiliter l'apprenant à reconnaître ses besoins et à les satisfaire;
- favoriser la prise en charge de ses besoins par l'apprenant;
- créer un environnement où l'apprenant pourrait apprendre à développer le sens des responsabilités;

- encourager l'apprenant à créer des relations avec des personnes signifiantes;
- favoriser l'intégration sociale de l'apprenant et son implication dans la collectivité.

2.3.3 L'orientation de notre programme

Pour atteindre nos objectifs de formation, tout en restant en conformité avec nos principes éducatifs, notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement vise à être: un lieu de passage, un lieu de prise en charge, un lieu de socialisation et un lieu d'intégration sociale.

2.3.3.1 Un lieu de passage

À partir du moment où une personne adulte handicapée mentalement décide de conquérir son autonomie, le programme devient un lieu de passage

visant à lui aider à faire la transition d'un monde de dépendance à un univers plus autonome. Ce passage complexe prend appui sur le vécu et les acquis de l'apprenant. Comme ce vécu est largement nourri d'images souvent "infantilisantes", l'entreprise d'une telle démarche nécessite de faire surgir, chez l'apprenant, de nouvelles images de références davantage reliées au monde adulte.

L'apprenant qui désire rompre ces liens de dépendance, se retrouve parfois dans une situation très inconfortable. D'une part, il est encouragé à abandonner des valeurs, des attitudes, des comportements et des croyances d'un stade qui ne correspond plus à son identité d'adulte et d'autre part, il a à apprivoiser un monde "nouveau" et à accepter des responsabilités qui y sont conséquentes.

Il se retrouve ainsi dans une situation de désiquilibre, d'insécurité, de tensions, de tâtonnements.

Le programme de formation lui fournit alors le soutien lui permettant de faire émerger, croître et grandir son identité d'adulte. Le programme se veut un tremplin, une rampe d'essai visant à supporter l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage à une vie plus autonome. Le programme de formation à l'autonomie aide l'apprenant à se placer sur une trajectoire facilitante pour son développement ultérieur.

2.3.3.2 Un lieu de changement

Si le programme est un lieu de passage au sens psychologique, il est aussi un lieu de changement puisqu'il aide l'apprenant à questionner le domaine de ses perceptions, de ses croyances,

de ses valeurs et de ses attitudes, en lui fournissant également des occasions de se mesurer à la réalité et de réussir à relever des défis qu'il se pose lui-même, à sa mesure.

Ainsi, le programme cherche à faire en sorte que les changements voulus atteignent directement le savoir-être dans lequel se développent des attitudes d'ouverture et de confiance propices à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire qui, ce faisant, encouragent et nourrissent le savoir-être amenant ainsi l'apprenant à croire en ses capacités de développement.

Ces changements sont connectés directement sur les besoins d'auto-accomplissement de la personne, et en voulant les satisfaire, l'apprenant y puise la motivation à apprendre et à aller de l'avant.

2.3.3.3 Un lieu de prise en charge

Le programme veut mettre en place des conditions favorisant la prise en charge de ses besoins par l'apprenant. Dans un esprit de cohérence entre les objectifs et le fonctionnement, le programme essaie de créer un environnement où l'apprenant pourra s'assumer.

À cet effet, il met en oeuvre quatre conditions qui sont inspirées de William Glasse [3] et qui favorisent la prise en charge par l'apprenant de son processus d'autonomie et d'intégration sociale soit: établir des contacts avec des personnes signifiantes; se sentir en sécurité; acquérir une image positive de soi; développer une image objective de la réalité.

---

[3] GLASSE, William, La réalité thérapie.

- Établir des contacts avec des personnes signifiantes

L'apprenant développe son identité et son autonomie avec des personnes affectivement signifiantes pour lui. C'est dans le rapport avec des personnes signifiantes et dans l'interrelation avec celles-ci que l'apprenant trouve un support central à son processus de prise en charge. Ce rapport, suscité par le formateur dans sa capacité de relation, constitue souvent le point de départ d'une démarche d'autonomie.

- Se sentir en sécurité

Le programme offre à l'apprenant un environnement où il peut se sentir à l'aise et en sécurité affective. Dans ce climat, il peut risquer, se permettre des

erreurs, recommencer et devenir de plus en plus autonome. Il peut aussi identifier et satisfaire ses besoins d'estime, de reconnaissance et de réalisation, tout en considérant correct et normal d'avoir peur de changer.

- Acquérir une image positive de soi

Afin de développer la confiance en soi, le programme offre à l'apprenant de se connaître et de connaître ses propres capacités de façon positive et valorisante. L'acquisition d'une image positive de soi, suscitée par des mises en situation de réussites, amène alors l'apprenant à croire en ses capacités d'autonomie et à les réaliser.

- Développer une image objective de la réalité

C'est en se confrontant à la réalité que l'apprenant développe une perception plus claire et élargie de celle-ci. Par des mises en situation, l'apprenant acquiert une ouverture plus grande à l'expérience et les frontières de son monde étroit reculent de plus en plus. Il s'habilite à reconnaître ses besoins et à les satisfaire dans un processus de socialisation.

2.3.3.4 Un lieu de socialisation

Le programme est un lieu de socialisation pour l'apprenant puisqu'il lui donne l'occasion d'apprendre à "être" avec d'autres personnes, d'apprendre à entrer en contact avec elles,

d'apprendre à établir des relations avec ces dernières, d'apprendre à les écouter et d'apprendre à communiquer. Ce faisant, chacun est amené à prendre sa place selon ses besoins et son désir dans le respect de soi et des autres. En se faisant ainsi de la place et de l'espace, l'apprenant peut partager avec d'autres ses peurs, ses angoisses, tout en partageant aussi ses joies, ses réussites et ses projets.

Pour lui aider à grandir et à se développer socialement, le programme donne aussi à l'apprenant la possibilité de prendre des responsabilités dans cette mini-société que constitue le groupe d'apprenants et de formateurs.

En ce sens le programme aide l'apprenant à émigrer d'un pays de dépendance à un autre plus complexe dont il doit souvent apprendre la langue, les us et coutumes.

2.3.3.5 Un lieu d'intégration sociale

Le programme est un lieu d'intégration sociale puisqu'il permet à l'apprenant, par une foule de situations concrètes, de développer et de transférer dans la réalité quotidienne, des acquis, des connaissances et des habiletés.

Le programme aide ainsi l'apprenant à apprivoiser un "nouveau territoire", à décoder des conventions sociales et à développer des comportements compatibles à une vie sociale autonome. Par sa dynamique, il permet à l'apprenant de réaliser une ouverture de plus en plus grande vers la socialisation en l'amenant à réfléchir sur la place qu'il veut prendre et occuper dans la société et en le mettant en situation d'intégration sociale.

2E PARTIE

LE CADRE PÉDAGOGIQUE DE NOTRE MODÈLE D'INTERVENTION ÉDUCATIVE

PRÉSENTATION DE LA 2e PARTIE

Pour rester en conformité avec la philosophie de notre modèle d'intervention éducative, il convenait de mettre sur pied un cadre pédagogique qui fait de la place à l'apprenant et qui crée un environnement favorisant sa progression vers l'autonomie. Notre programme s'est donc donné une épine dorsale pour lui permettre d'atteindre ses objectifs pédagogiques et ce, dans le respect des besoins des apprenants. Ainsi, notre programme s'organise à travers un cadre général (chapitre I) et à travers une démarche pédagogique inhérente (chapitre II) tels que présentés dans cette deuxième partie du document.

I. LE CADRE GÉNÉRAL

Le cadre général de notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement se situe dans une perspective organisationnelle de développement qui respecte d'une part, le dynamisme et l'évolution des apprenants et d'autre part, les caractéristiques de la relation d'aide à l'apprentissage. Ainsi, il ne s'agit pas de faire passer les apprenants à travers un cadre rigide, mais bien d'organiser notre intervention pédagogique avec toute la souplesse nécessaire en fonction du processus d'apprentissage.

Pour ce faire, notre cadre pédagogique s'articule à travers différents axes d'intervention de même qu'à travers des actions précises identifiées par diverses étapes. Ces axes et ces étapes, dont l'ensemble constitue un tout, sont présentés dans les pages qui suivent à partir de tableaux illustrant de façon graduelle les différentes composantes du cadre pédagogique, et ceci, dans le but d'en faire saisir les particularités.

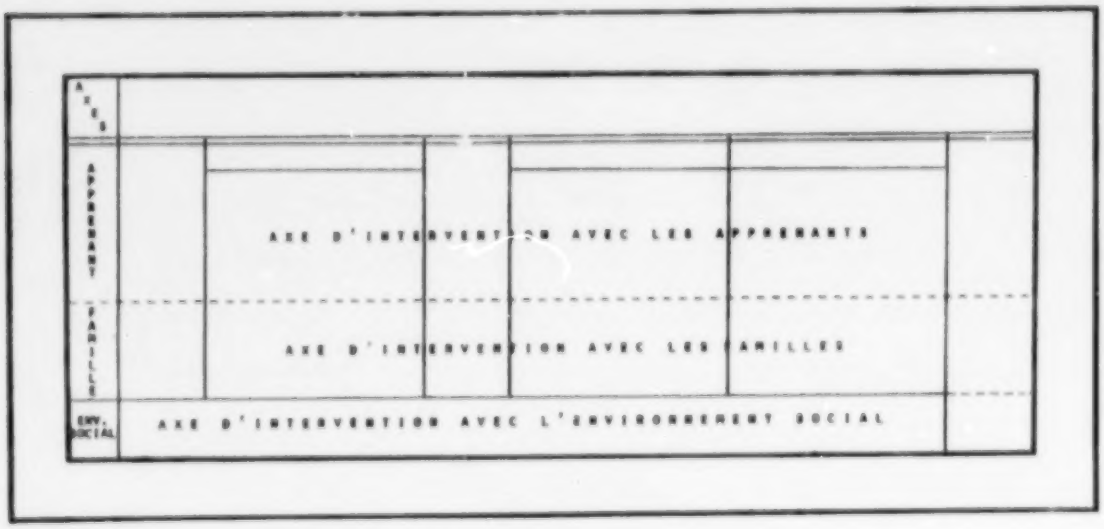
1.1 Les grands axes d'intervention

Tel que mentionné dans la première partie de ce document (chapitre 2.1), notre démarche d'apprentissage

s'appuie sur le rapport intime entre le développement de l'autonomie chez l'apprenant et le rapport éducatif établi avec son environnement, et, pour être conséquente avec cette conception éducative, notre démarche s'organise autour de trois axes d'intervention qui, comme nous allons le voir, concernent les apprenants, le milieu familial et l'environnement social.

Ces différents axes d'intervention sont représentés horizontalement dans le tableau ci-dessous, tout en donnant visuellement à chacun, une importance proportionnelle à l'étendue des interventions qui y sont faites.

TABLEAU 1: LES AXES D'INTERVENTION (4)



(4) *Chacun des tableaux présentés dans cette deuxième partie du document se retrouve présenté en annexe dans un format plus grand.*

Chacun de ces grands axes d'intervention véhicule la même philosophie et se développe en interaction et ce, même si chacun de ces axes a une certaine pratique organisationnelle qui lui est propre. L'organisation de l'ensemble de notre programme de formation est conçue comme un seul programme avec trois axes d'intervention et non comme trois programmes différents qui ont à se coordonner. Cette nuance est fondamentale par rapport aux incidences pédagogiques de notre programme de formation.

Même si nous intervenons simultanément sur ces trois axes, il n'en demeure pas moins que l'organisation centrale de notre démarche repose d'abord sur l'intervention directe auprès de l'apprenant, c'est-à-dire, sur ce qu'il est comme adulte handicapé mentalement, sur ses goûts, sur ses intérêts, sur son mode actuel de vie, sur ses besoins,... L'intervention auprès des familles est, pour sa part, conséquente à cette première intervention et se situe dans une perspective d'aide au développement de l'autonomie de l'apprenant. Enfin, au niveau de l'environnement social, nos actions visent à donner à l'apprenant, une emprise sur des services implantés dans son quartier et dans son agglomération urbaine ou rurale.

1.2 Les étapes de notre programme

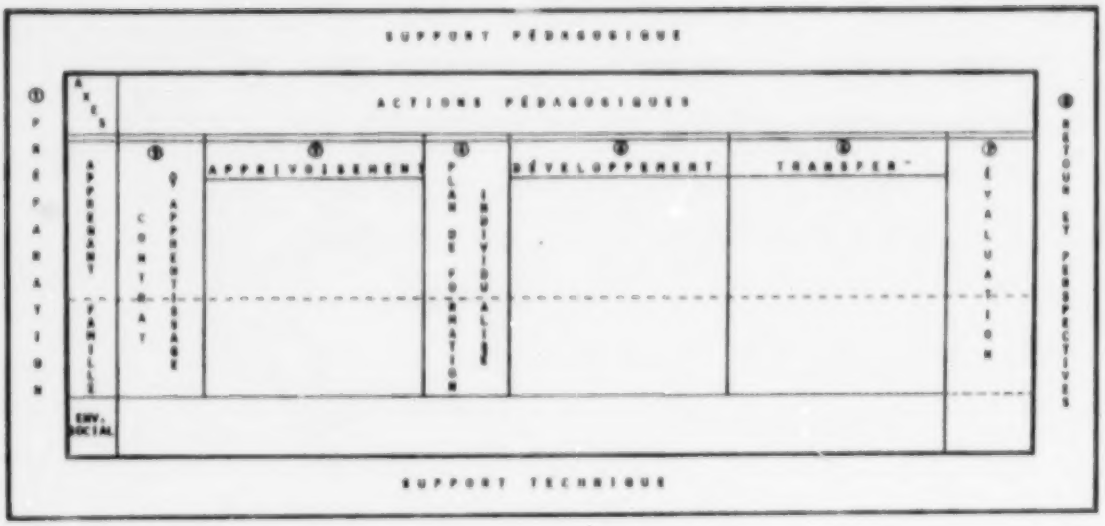
Notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement comprend huit (8) étapes articulées de manière cohérente, séquentielle et souple. Ces étapes qui se veulent respectueuses du rythme de développement des apprenants, sont supportées par un processus d'évaluation continue et accompagnées d'un support pédagogique et technique dispensé par le responsable du dossier.

Ces huit étapes s'organisent dans une séquence continue, de la façon suivante:

① L'étape de la préparation
② L'étape du contrat d'apprentissage
③ L'étape de l'apprivoisement
④ L'étape du plan de formation individualisé
⑤ L'étape du développement
⑥ L'étape du transfert
⑦ L'étape de l'évaluation
⑧ L'étape du retour et des perspectives

Ces huit étapes illustrent deux grandes formes d'actions qui sont présentées dans le Tableau II par la superposition de deux rectangles. Le premier rectangle, celui de l'extérieur, représente les actions organisationnelles et constitue la toile de fond sur laquelle se superposent les actions pédagogiques qui sont regroupées dans le rectangle du centre.

TABLEAU II: L'ENSEMBLE DES ÉTAPES



Pour mieux identifier et définir ces différentes étapes, nous les présentons dans les pages qui suivent, en fonction de leur rôle respectif soit:

- les étapes inhérentes à la structure organisationnelle (l'étape de la préparation et l'étape du retour et des perspectives),

- les étapes inhérentes à la structure pédagogique (l'étape du contrat d'apprentissage, l'étape de l'apprivoisement, l'étape du plan de formation individualisé, l'étape du développement, l'étape du transfert et l'étape de l'évaluation).

1.2.1 Les étapes inhérentes à la structure organisationnelle

Les étapes inhérentes à la structure organisationnelle sont: l'étape de la préparation ① et l'étape du retour et des perspectives ⑧. Elles sont la responsabilité du Service de l'éducation des adultes et visent à supporter l'ensemble du programme. Elles consistent d'une part, à mettre en place tous les éléments organisationnels, pédagogiques et techniques nécessaires à la réalisation de notre programme de formation, et d'autre part, à permettre de déterminer la pertinence de notre programme en relation avec les objectifs poursuivis ou encore en relation avec l'efficacité des structures organisationnelles.

Ces étapes s'appuient sur un support technique et pédagogique continu dispensé par les responsables du dossier. Ce support se doit d'être omniprésent du début à la fin du programme puisqu'il est indispensable à la bonne marche et au développement d'un tel projet.

1.2.2 Les étapes inhérentes à la structure pédagogique

Aux étapes inhérentes à la structure organisationnelle, se superposent les étapes inhérentes à la structure pédagogique. Ces dernières, regroupées selon leur caractère commun, sont constituées d'une part, par les étapes contractuelles et d'autre part, par les étapes de formation proprement dites, auxquelles s'ajoute une étape d'évaluation.

1.2.2.1 Les étapes contractuelles

Deux grandes étapes contractuelles constituent dans notre modèl - tervention, des points de dé · tion majeurs. Ce sont l'étap .

contrat d'apprentissage ② et l'étape du plan de formation individualisé ④ .

Ces étapes constituent dans l'ensemble de notre programme, des moments bien précis où, d'une part, s'établit une entente (contrat d'apprentissage) entre les trois parties impliquées dans le programme (apprenant, famille, S.E.A.), lesquelles s'engagent à travailler du mieux qu'ils peuvent dans le sens du programme d'intervention, et où, d'autre part (plan de formation individualisé), le formateur négocie avec l'apprenant, un ensemble d'objectifs spécifiques que ce dernier veut arriver à maîtriser pour vivre en personne autonome, pour s'autoréaliser et pour s'intégrer socialement.

1.2.2.2 Les étapes de formation

Les trois étapes de formation sont des temps d'une durée variable (de 1 à 4 mois) qui s'intercallent entre les étapes contractuelles. Ce sont: l'étape de l'apprivoisement ③, l'étape du développement ⑤ et l'étape du transfert ⑥.

L'étape de l'apprivoisement vise à créer un climat permettant d'établir une relation d'aide propice à l'apprentissage et permettant d'identifier les acquis des apprenants. L'étape du développement cherche à orienter nos actions éducatives en fonction du plan de formation individualisé établi avec l'apprenant; et conséquemment au plan de formation individualisé, des objectifs de support sont arrêtés avec les familles lors de cette étape.

Enfin, l'étape du transfert vise à habiliter les apprenants et les parents à transférer leurs nouvelles perceptions, leurs nouvelles compréhensions, leurs nouveaux acquis dans de nouveaux agirs reliés à leur vie quotidienne.

1.2.2.3 L'étape de l'évaluation

L'étape de l'évaluation ⑦ est la dernière des étapes inhérentes à la structure pédagogique. Elle est, dans notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, une opération, à la fois ponctuelle et finale, qui permet d'estimer, de situer et d'apprécier le cheminement fait par les apprenants et les milieux familiaux et ce, au niveau de l'atteinte des objectifs et du développement de l'intervention éducative.

Même si l'évaluation, comme étape, se situe en fin de dynamique, la pratique de l'évaluation se fait quant à elle tout au long du programme de formation et c'est à cause de cette pratique continue, que l'évaluation est considérée comme fondamentale dans notre programme de formation.

II. LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

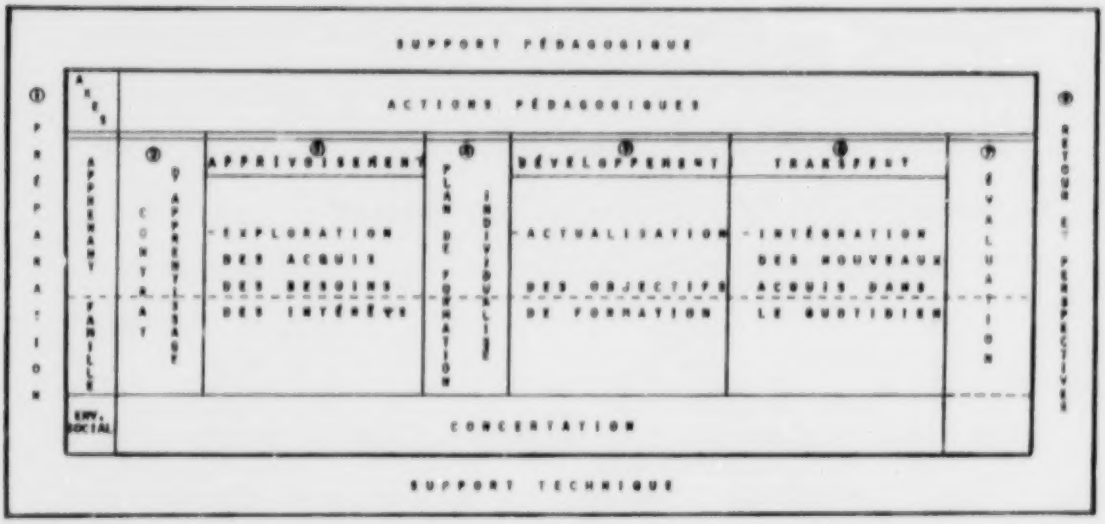
La présentation, dans le chapitre précédent, de chacune des étapes de notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, a permis de situer organisationnellement notre modèle d'intervention éducative et de saisir le rôle respectif de chacune des étapes. Dans ce deuxième chapitre, nous voulons situer notre modèle éducatif dans sa démarche pédagogique, c'est-à-dire que nous voulons en décrire le continuum pédagogique.

Aussi, nous reprendrons chacune des étapes pour les situer concrètement dans l'ensemble de la démarche pédagogique et ainsi faire saisir le déroulement des actions pédagogiques à poser pour favoriser l'éclosion de la relation d'aide à l'apprentissage, et pour engendrer des processus personnels de changement et de transformation qui correspondent véritablement à la particularité des besoins de chacun des apprenants.

Afin de bien visualiser l'ensemble de notre démarche pédagogique, nous présentons chacune des étapes de notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes

adultes handicapées mentalement, à partir d'un tableau (Tableau III) qui situe à la fois, les trois(3) axes d'intervention, les huit(8) étapes de notre programme et le contenu des étapes de formation lesquelles constituent le coeur même de notre programme.

TABLEAU III: LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE DANS SON ENSEMBLE



Comme on peut le constater dans ce tableau, même si notre modèle d'intervention éducative repose sur trois axes, les actions sont davantage orientées vers les apprenants qui sont les premiers concernés, et aussi vers leur famille.

Cependant, il ne faut pas oublier que même si les interventions auprès de l'environnement social ne se font pas à des temps aussi précis, ni selon les même étapes que pour les apprenants et pour les familles, elles demeurent quand même continuellement présentes. Ces interventions peuvent devenir influentes ou conséquentes à la dynamique interne du programme de formation, puisque bon nombre d'intervenants du milieu coiffent eux aussi, des objectifs d'intégration sociale pour la personne adulte handicapée mentalement. Ainsi, un tel programme de formation a tout avantage à se développer en concertation avec l'environnement social qui tantôt peut contribuer directement à l'apprentissage ou tantôt supporter la démarche globale du programme de formation.

C'est alors en tenant compte du fait que nos interventions se situent davantage au niveau de l'apprenant et au niveau des familles, que nous identifions et décrivons dans les pages qui suivent, les actions éducatives propres à chacune des étapes de notre démarche pédagogique.

2.1 Première étape: L'étape de la préparation

Cette première étape est une étape de planification et d'organisation globale du projet. Ainsi, il s'agit de voir:

- à créer une équipe de formation (conseiller pédagogique et formateurs),
- à prévoir la formation des formateurs,
- à prendre connaissance du cadre de la démarche et des outils de formation,
- à faire le recrutement des apprenants,
- à faire l'inventaire et l'évaluation des demandes de participation,
- à préparer les visites dans les familles,
- à planifier et à organiser l'accueil,
- à identifier des ressources sociales qui pourraient s'associer ou participer à un tel projet de formation,
- à instaurer un processus de collaboration et de concertation avec l'environnement social.

2.2 Deuxième étape: L'étape du contrat d'apprentissage

Suite à la première étape qui est plutôt organisationnelle, s'amorce la démarche éducative proprement dite. Ainsi, à partir de l'inventaire et de l'évaluation des demandes de participation, s'organisent des visites à domicile où les formateurs avec les apprenants et les parents voient à poser les bases d'une entente tripartite: le contrat d'apprentissage.

Ce contrat permet dès le début, d'établir le plus clairement possible, les paramètres de la démarche et permet aussi de mettre en place certaines conditions primordiales à la réussite des interventions, soit: la volonté de participer et de travailler à sa prise en charge (apprenant), la volonté de s'impliquer dans la mesure du possible (apprenant, famille, S.E.A.) et la volonté de soutenir la démarche de l'apprenant (famille, S.E.A.). Ces trois conditions veulent faire en sorte que les apprentissages de l'apprenant s'intègrent à son milieu de vie et pour ce faire, chacun des partenaires voit à s'engager et à prendre un certain nombre de responsabilités.

Ces responsabilités sont:

- pour l'apprenant:
  - . participer au programme de formation,
  - . maintenir une présence assidue,
  - . accepter de faire une démarche éducative avec d'autres apprenants.

- pour la famille:
  - . supporter l'apprenant dans le développement de son autonomie,
  - . accueillir périodiquement un des formateurs à domicile,
  - . participer à quelques rencontres collectives entre les parents,
  - . organiser le transport de l'apprenant.

- pour le S.E.A.:
  - . fournir les ressources pédagogiques nécessaires,
  - . établir un encadrement pédagogique adapté,
  - . suivre le développement de l'apprenant,
  - . alimenter le lien entre l'équipe de formation et les familles,
  - . susciter des rencontres collectives entre les parents.

2.3 Troisième étape: L'étape de l'apprivoisement

Suite à la formulation du contrat d'apprentissage entre le S.E.A., la famille et l'apprenant, ce dernier est invité à se présenter au programme de formation. Commence alors l'étape de l'apprivoisement.

Cette étape, où la relation formateur/apprenant vient prendre racine, a pour objectif d'établir un climat socio-émotif favorable à l'apprentissage et aussi de préparer les apprenants à la démarche pédagogique du projet, tout en leur fournissant l'occasion de faire une première synthèse de leurs acquis.

Cette étape occupe une place importante dans la planification globale du temps de formation. En effet, lors de cette étape, les formateurs prennent le temps nécessaire pour permettre à chacun des apprenants d'en arriver à être capable d'identifier des acquis, des intérêts et des besoins qui correspondent réellement à ce qu'il est, à ce qu'il veut et à ce qu'il cherche.

Cette étape permet aussi à la famille d'apprendre à connaître les membres de l'équipe de formation et de se

sensibiliser à l'approche du programme de formation. Également, cette étape permet aux formateurs d'en arriver à mieux connaître et à mieux comprendre chacun des apprenants et chacune des familles.

La finalisation de cette étape se traduit par la réalisation du plan de formation individualisé avec l'apprenant et la définition de certains objectifs de support au développement avec la famille.

2.4 Quatrième étape: L'étape du plan de formation individualisé

Suite au contrat d'apprentissage tripartite et à l'action menée avec les apprenants et les familles lors de cette étape de l'apprivoisement, les formateurs aident les apprenants et les familles à se donner des objectifs qui correspondent au vécu personnel de chacun. Ces objectifs prennent, selon qu'ils sont établis avec l'apprenant ou avec la famille, une structure un peu différente.

Les objectifs établis avec l'apprenant se matérialisent dans un plan de formation individualisé. Ce plan de

formation trace des perspectives de développement qui, traduites en objectifs et en moyens, visent le développement personnel, le développement social et l'intégration sociale de ce dernier. Ce plan n'est cependant pas statique, il peut se modifier selon le développement de la situation de l'apprenant.

Le processus de négociation qui s'établit entre le formateur et l'apprenant et qui aboutit à l'articulation de ce plan de formation, se veut un geste significatif, conséquent avec la croyance que l'apprenant est au centre de sa démarche de prise en charge personnelle et de son développement. C'est, selon nous, traiter la personne adulte handicapée mentalement en adulte responsable et lui donner une chance d'affirmer sa volonté d'autonomie.

Ce plan individualisé de formation vient également influencer les objectifs d'intervention auprès des familles. Ainsi, comme un de leurs engagements consiste à supporter la démarche de formation à l'autonomie de leur "jeune" adulte handicapée mentalement, il devient important d'agencer l'action réalisée auprès des familles en fonction des perspectives de développement du plan de formation de chaque apprenant.

2.5 Cinquième étape: L'étape du développement

Le coeur de l'action pédagogique du programme repose sur cette étape qui est conséquente au plan de formation de l'apprenant et aux objectifs de support au développement arrêtés avec la famille. Les énergies déployées sont canalisées de façon à développer ou à soutenir, chez les apprenants et chez les familles, une démarche de changement et de maturation qui modifie des attitudes, des comportements et des façons de faire.

Ainsi, lors de cette étape, l'apprenant est amené à développer de nouveaux acquis, de nouvelles habitudes, de nouvelles habiletés, de nouvelles attitudes, de nouvelles perceptions, de nouvelles compréhensions, de nouveaux comportements,... en rapport avec les objectifs de son plan de formation individualisé.

Et, pour ce faire, les outils de formation que l'on utilise sont d'abord l'apprenant, le formateur et le groupe: l'apprenant, parce qu'il est au centre de sa démarche d'autonomie et d'intégration sociale et parce

que c'est avec lui, avec son potentiel et avec ses limites, que l'on travaille; le formateur, parce qu'il aide, supporte et stimule l'apprenant par la relation d'aide éducative qu'il établit avec celui-ci; le groupe, à cause de la dynamique qui s'instaure progressivement et de l'environnement stimulant qu'il crée pour l'ensemble des apprenants.

Comme support à ce capital humain, on a créé du matériel didactique adapté à notre démarche de formation:

- des "designs de formation"[5] qui sont des propositions d'activités pédagogiques visant l'identification, l'acquisition et l'évaluation de connaissances, d'habiletés et de comportements dans le but d'aider l'apprenant à "s'autonomiser" et à s'intégrer socialement,

(5) EMOND, Maurice, *Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Guide d'utilisation de "designs de formation" comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale - Famille I, II, III, IV, V, VI*, C.S.M.I., S.E.A., juin et novembre 1985.

- des diaporamas[6] qui, quant à eux, touchent l'acquisition de certains prérequis sociaux et permettent à l'apprenant de visualiser concrètement une situation, d'apprivoiser des lieux à fréquenter et d'apprendre à poser des gestes appropriés.

Ces outils ne sont pas une fin en soi mais bien des moyens par lesquels il devient possible de travailler des dimensions plus globales telles que le développement personnel, le développement social et l'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement.

Au niveau familial, nos interventions, lors de cette étape, visent à faire en sorte que l'apprentissage à l'autonomie pour l'apprenant, puisse s'incarner et se poursuivre dans son milieu de vie. Ainsi, les parents sont incités à jouer leur rôle de support à l'apprentissage à l'autonomie pour leur "jeune" adulte handicapé mentalement et ils sont supportés dans leur volonté

---

(6) BEAUREGARD, Liette; CHEVRIER-DOUCET, Lise; EMOND, Maurice; MILLAIRE, Donald, *Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Guide d'utilisation de diaporamas comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale*, 2e édition, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, 177 p.

à être un soutien à cet apprentissage. Des rencontres collectives sont aussi organisées dans le but de stimuler les parents à être de meilleurs "supportants" et de meilleurs "aidants" pour leur "jeune".

Au niveau de l'environnement social, certaines ressources professionnelles du milieu, acceptent, lors de cette étape, de nous aider dans la tâche de faire cheminer nos groupes et de compléter l'acquisition de certains apprentissages (hygiéniste dentaire, infirmière, sexologue, ...)

2.6 Sixième étape: L'étape du transfert

L'orientation donnée à cette étape veut permettre à chacun des apprenants et à chacune des familles, selon la dynamique qui leur est propre, "d'atterrir" au niveau de leur cheminement et d'en arriver à ce que les nouveaux gestes, les nouvelles attitudes, les nouveaux comportements..., aient la chance de s'intégrer dans le quotidien et deviennent des acquis sur lesquels pourront s'appuyer d'autres apprentissages.

Ainsi, les formateurs travaillent sur les même éléments d'apprentissage, mais perçus cette fois-ci non pas comme de nouvelles acquisitions à développer, mais comme des gestes à intégrer d'une façon habituelle dans le quotidien de la vie.

Cette étape vient contribuer, par son objectif de réinvestissement, à ce que le programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement puisse prendre tout son sens et s'affirmer comme lieu de passage, lieu de changement, lieu de prise en charge, lieu de socialisation et lieu d'intégration sociale. (cf. 1ère partie, ch. 2.4.3., pp. 40-49)

2.7 Septième étape: L'étape de l'évaluation

Cette étape vient finaliser les actions pédagogiques posées auprès des apprenants, des milieux familiaux et de l'environnement social.

À partir des informations recueillies tout au long de la durée du programme à l'aide d'outils d'accueil et de suivi, ainsi qu'à partir des observations des formateurs et de la mise en commun des différentes percep-

tions de chacun des intervenants du projet, l'évaluation tente, suite à une année de formation, de mettre en lumière:

- le cheminement de l'apprenant,
- la dynamique pédagogique au niveau du groupe d'apprenants,
- le cheminement de la démarche d'intervention auprès de la famille de l'apprenant,
- les résultats des interventions collectives auprès du groupe de parents,
- la dynamique conséquente à l'intervention avec différents organismes du milieu.

2.7.1 L'évaluation du cheminement de l'apprenant:

L'évaluation du cheminement et des apprentissages faits par l'apprenant, prend racine dans le contrat d'apprentissage négocié en début du programme et se fait à partir du plan de formation individualisé établi entre l'apprenant et le formateur.

Ainsi, à partir des principales données recueillies en cours de formation,[7] le formateur identifie chez l'apprenant, des apprentissages réalisés, des éléments importants de changement (faits, attitudes, comportements) en plus de tracer certaines perspectives de développement. Ces informations sont alors consignées dans le dossier de l'apprenant qui demeure un document interne et confidentiel.

2.7.2 L'évaluation de la dynamique pédagogique:

L'évaluation de la dynamique pédagogique permet au formateur de faire une description générale de son groupe d'apprenants, de cerner la dynamique humaine qui sous-tend ses actions pédagogiques, d'évaluer les étapes de formation (apprivoisement, développement, transfert) tant au niveau des objectifs, du contenu, de la démarche que des moyens, et enfin d'évaluer les

(7) EMOND, Maurice, *Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Des outils d'accueil, de suivi et d'évaluation*, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, Ch. I.1, I.2, I.3, I.4, I.5.

outils de formation utilisés. Ces informations qui sont recueillies à partir de grilles de planification, de suivi et d'évaluation[8] sont colligées dans le rapport de fin d'année.

2.7.3 L'évaluation de l'intervention auprès de la famille de l'apprenant:

Par cette évaluation, le formateur cherche à cerner l'ensemble de la démarche faite auprès de la famille de l'apprenant. Il fait alors l'évaluation des rencontres individuelles tant au niveau des objectifs, de la démarche, que des gestes qui ont contribué à favoriser le développement de l'autonomie chez l'apprenant. Il identifie ensuite des éléments importants de changement au niveau de la situation familiale, au niveau des rapports avec l'apprenant, au niveau des attentes et des besoins, et enfin, au niveau des rapports de la famille avec les organismes à caractère professionnel. Ces

(8) *Idem, Ch. 2.1, 2.2, 2.3, 2.4.*

informations recueillies à partir de grilles de suivi[9] sont aussi consignées au dossier de l'apprenant et demeurent confidentielles.

2.7.4 L'évaluation des interventions collectives auprès du groupe de parents:

Cette évaluation permet de faire une synthèse des interventions collectives faites en cours d'année auprès des familles et ce, à partir des objectifs, des contenus, des démarches utilisées et des moyens, pour ensuite dégager certaines perspectives de développement. Ces informations recueillies à partir de grilles[10] sont alors colligées dans le rapport de fin d'année.

2.7.5 L'évaluation des interventions auprès de l'environnement social:

Par cette évaluation, le formateur identifie les organismes qui ont collaboré au projet de formation et fait une description et une

---

(9) *Idem, Ch. 3.1, 3.2, 3.3.*
(10) *Idem, Ch. 4.1, 4.2.*

> évaluation des actions posées et des perspectives à y dégager. Ces informations sont colligées dans le rapport de fin d'année à partir d'une grille d'évaluation.(11)

C'est ainsi, qu'à partir de l'évaluation des différentes composantes et des différents axes de notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, il devient possible de déterminer les éléments d'amélioration conséquents à la démarche de l'année. L'évaluation permet aussi de juger de la pertinence du programme en rapport avec les besoins des apprenants et des milieux familiaux et enfin, elle permet de se faire une image continue de l'évolution de l'ensemble de la démarche de formation.

2.8 Huitième étape: L'étape du retour et des perspectives

Après la fin des activités éducatives, l'équipe de formation (formateurs, conseiller pédagogique) procède à l'évaluation du programme en vue de l'améliorer et d'entrevoir de nouvelles perspectives. Cette étape veut permettre de déterminer la performance du programme en

---

(11) *Idem, Ch. 5.1.*

relation avec les objectifs de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement et en relation avec l'efficacité des structures organisationnelles.

Les principaux domaines de cette expertise sont:

- l'évaluation de la structure organisationnelle,
- la révision du processus par lequel on intervient auprès des apprenants, des familles, de l'environnement social,
- l'identification de pistes de développement en rapport avec les besoins prioritaires indiqués par les apprenants, par les milieux familiaux et aussi par l'environnement social,
- la révision des objectifs de formation,
- l'évaluation de la programmation globale,
- l'évaluation des outils de formation,
- l'évaluation du support pédagogique et du support technique,
- l'évaluation du fonctionnement de l'équipe de formation.

CONCLUSION

CONCLUSION

Par la présentation de notre programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, tel qu'articulé dans le présent document, nous avons cherché à partager des réflexions, des principes, une philosophie à l'égard de ces personnes et nous avons aussi voulu proposer à titre de modèle, une démarche d'intervention déjà expérimentée.

Nous avons cherché à cerner notre pratique autant dans sa philosophie que dans son cadre pédagogique afin de la rendre accessible à d'autres intervenants qui visent aussi le développement personnel, le développement social et l'intégration sociale des personnes adultes handicapées mentalement.

Ce modèle d'intervention andragogique que nous proposons, cherche avant tout, à permettre à la personne adulte handicapée mentalement de s'approprier ce qu'elle est, de s'approprier ses rapports avec son environnement social. C'est une intervention qui vise à "apprendre à apprendre".

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

I. Les documents réalisés en cours d'expérience

CHARRON-EMOND, Francine, CHEVRIER-DOUCET, Lise, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, Dossier de la personne adulte handicapée mentalement, Document complémentaire IV: Pistes de réflexion sur différentes approches éducatives, C.S.M.I., S.E.A., mai 1983, 45 p.

CHARRON-EMOND, Francine, CHEVRIER-DOUCET, Lise, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, Dossier de la personne adulte handicapée mentalement, Document témoin III: Deuxième articulation de notre programme de formation suite à un vécu de quatre années d'expérience (1979-1983), C.S.M.I., S.E.A., décembre 1983, 457 p.

EMOND, Maurice, TROTTIER, Michèle, Dossier de la personne adulte handicapée mentalement, Document témoin IV B: Troisième articulation de notre programme de formation suite à un vécu de cinq années d'expérience (1979-1984) - Présentation du modèle éducatif issu de notre expérience, C.S.M.I., S.E.A., octobre 1984, 108 p.

II. Les documents produits suite à l'expérience

BEAUREGARD, Liette, CHEVRIER-DOUCET, Lise, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Guide d'utilisation de diaporamas comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale, 2e édition, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, 177 p.

CHARRON-EMOND, Francine, DUMONT, Christiane, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Rapport annuel 1983-1984, I- La dynamique pédagogique, C.S.M.I., S.E.A., juin 1984, 133 p.

CHARRON-EMOND, Francine, DOSTIE-BOSSE, Monique, EMOND, Maurice, MILLAIRE, Donald, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Rapport annuel 1984-1985, I- La dynamique pédagogique, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, 128 p.

EMOND, Maurice, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Des outils d'accueil, de suivi et d'évaluation, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, 210 p.

EMOND, Maurice, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Guide d'utilisation de "designs de formation" comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale - Famille I: La nourriture, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, 67 p.

EMOND, Maurice, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Guide d'utilisation de "designs de formation" comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale - Famille II: La formation de base, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, 151 p.

EMOND, Maurice, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Guide d'utilisation de "designs de formation" comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale - Famille III: La connaissance de soi, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, 143 p.

EMOND, Maurice, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Guide d'utilisation de "designs de formation" comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale - Famille IV: Les prérequis sociaux, C.S.M.I., S.E.A., juin 1985, 221 p.

EMOND, Maurice, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Guide d'utilisation de "designs de formation" comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale - Famille V: Le bien-être physique, C.S.M.I., S.E.A., novembre 1985, 117 p.

EMOND, Maurice, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Guide d'utilisation de "designs de formation" comme outils d'apprentissage dans une démarche d'intégration sociale - Famille VI: La vie quotidienne, C.S.M.I., S.E.A., novembre 1985, 92 p.

EMOND, Maurice, TROTTIER, Michèle, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Projet de formation: Volume III a), Recherche exploratoire sur l'évaluation en rapport avec le programme de formation à l'autonomie, C.S.M.I., S.E.A., juillet 1984, 62 p.

EMOND, Maurice, TROTTIER, Michèle, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement, Projet de formation: Volume I, Une expérience d'intervention éducative, C.S.M.I., S.E.A., novembre 1985, 246 p.

ANNEXES

TABLEAU I : LES AXES D'INTERVENTION

AXES						
APPRENANT		AXE D'INTERVENTION AVEC LES APPRENANTS				
FAMILLE		AXE D'INTERVENTION AVEC LES FAMILLES				
ENV. SOCIAL	AXE D'INTERVENTION AVEC L'ENVIRONNEMENT SOCIAL					

TABLEAU II: L'ENSEMBLE DES ÉTAPES

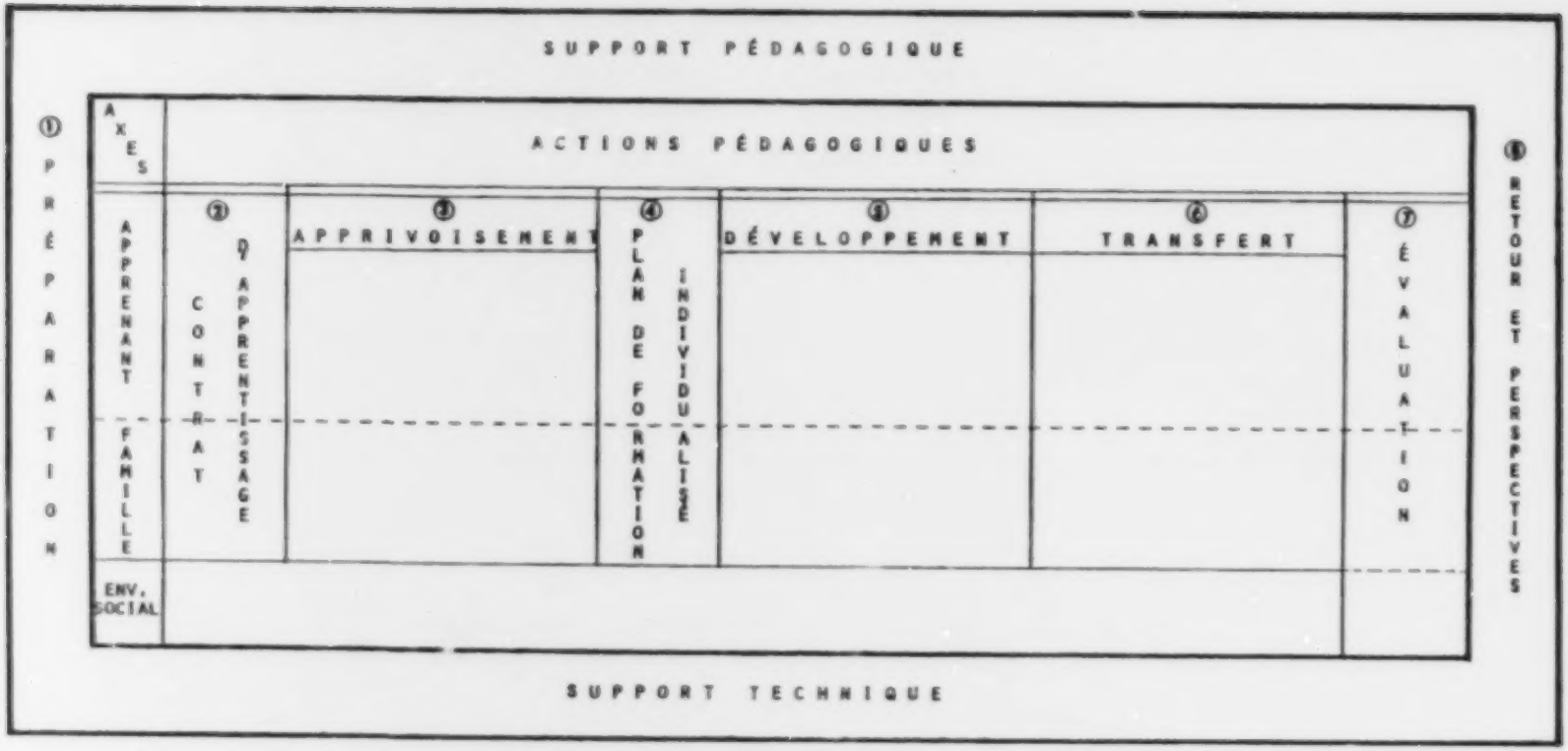


TABLEAU III: LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE DANS SON ENSEMBLE